

幼稚園教育実習における実習不安の類型とその特徴

ほんだじゅんこ さくらいとよこ
本多潤子 櫻井登世子

〈要 旨〉

保育者養成教育における実習の重要性はこれまでも多く指摘されてきた。その一方で実習の心理的負担は大きいことも指摘されている。本研究では、幼稚園教育実習にむけた教育実習不安の構造を把握し、学生の類型化を試みた。幼稚園教育実習不安の項目を作成し、因子分析を行ったところ、「子どもとの関係」「実習継続」「保育の実践」「身だしなみ」「現場への適応」の5因子が抽出された。また幼稚園教育実習不安の下位尺度得点をもとにクラスター分析を行い、学生の類型化を試みたところ、「全領域低不安型」、「社会人領域不安型」「保育領域不安型」、「全領域高不安型」の4クラスターに分類された。類型毎に必要な支援が異なると考えられ、個々の学生に対応した心理的支援を検討する必要があることが示唆された。

〈キーワード〉

幼稚園教育実習 教育実習不安 保育者効力感

I. はじめに

近年、保育者の専門性や資質能力向上に対する社会的養成が高まっているにもかかわらず、保育者を養成する大学に入学してくる学生の資質能力に関する問題は以前より指摘されている。保育者養成教育のなかでもとりわけ重要な機会として位置づけられている実習においても、基礎学力の欠如、精神的な脆弱さ、社会的常識の欠如、主体性の欠如した実習姿勢などが指摘されており、学生の実態に即した指導のあり方を再検討することが重要な課題となっている（長谷部, 2007）。

谷川（2010）は、実習におけるとまどいや葛藤とそれにとまどなう学生の保育に関する認識の変容プロセスについて「リアリティ・ショック」という概念によって把握することを試みている。「リアリティ・ショック」とは、「自分の職業に対して向上心を持って臨む人が職場の現実、自らの職業的な理想や価値との間に生じるずれによって、うまくいかない、成果が得られないと感じたときの反応」を指す。学生が実習中にとまどいや

葛藤を経験すること自体は、保育者としての成長にポジティブな意味をもつ一方で、とまどいや葛藤が実習への意欲を減少させ、精神的・身体的にネガティブに影響することもあると考えられている。谷川（2010）は、この葛藤やとまどいによる保育に対する認識の変容のプロセスには、保育者との出会いのあり方が影響していることを指摘している。保育者との出会いのあり方がポジティブである場合には、実習における葛藤はポジティブな意味をもち、保育者との出会いのあり方がネガティブである場合には、葛藤により、身体的精神的にダメージを受ける可能性があることが指摘されている。このような保育者との出会いのあり方には、現場での保育者としての現実の体験や保育者との関係構築をどのように受けとめるのかという実習生側の主観的な要因も関係していると考えられる。

本研究では、保育者を志す学生が効果的な実習を経験できるように、実習生の幼稚園教育実習前の実習不安の構造について検討し、学生の類型化を行い、個々の学生に、適切な支援のあり方について考察する。個々の学生の実習不安の構造と水準を把握することで、学生の個人的課題を把握し、支援あり方を検討することを目的とする。

Ⅱ．研究１：教育実習不安の構造

１．問題と目的

学生にとって、教育実習とは、自分の教職への意思・意欲・態度について現実的な理解を深め、適性について現実吟味する機会となる。また教育実習は、教職を生涯の仕事として選択するかどうか、進路意識を変容させる重要な契機となることも報告されている（富安、1995）。一方で実習が学生に与える心理的負担は大きく、実習生の９割以上が実習の活動内容に何らかの不安を抱いているとも報告されている（鈴木・仲本、2005）。このようなことから、実習前に学生の実習不安の構造と水準を把握し、一人でも多くの実習生が効果的な実習を経験し、自己効力感を高め、保育者への志向性を高めるために、実習前および実習中に学生の不安を低減できるような心理的支援を行うことの重要性は高いと考えられる。

これまでの小学校中学校高校における教育実習不安に関する研究では、大野木・宮川（1996）が、教職志望の大学生がもつ教育実習不安を調査し、「授業実践力」、「児童・生徒関係」、「体調」、「身だしなみ」の５下位尺度からなる教育実習不安尺度を作成している。大野木・宮川（1996）は、学生の教育実習前後での教育実習不安の水準を比較し、教育実習後に実習不安が低下することを示している。また前原・平田・小林（2007）は、大野木・宮川（1996）に一部項目を加えた尺度を用いて、実習前の実習不安と実習中のストレスとの関係について検討を行っている。その結果、実習前の実習不安は、実習中の

予想外の状況で求められる柔軟性、および実習中の体力の限界と関係していることを報告している。以上のことから、実習前の実習不安の構造と水準について把握することは、実習中の学生の行動を予測し、事前に指導や心理的支援を行う意味でも意義深いと考えられる。

幼稚園教育実習や保育実習における実習不安については、近年検討されるようになってきたが、まだ研究は少ない。長谷部（2007）は、保育実習に関する実習不安尺度を作成し、「指導」「事前理解」「人間関係」「活動内容」の4因子構造を報告している。しかしながら、長谷部（2007）による保育実習不安尺度の項目には、大野木・宮川（1996）による教育実習不安尺度に含まれる「体調」や「身だしなみ」に関する項目など、保育内容以外の側面についての項目は設定されていない。実習前に実習中断のリスクなどを検討し、支援を行っていくためには、体調を崩さず実習を継続することができるのか、社会的常識の面で困難をかかえることはないか、などといった「体調」や「社会的常識」に関する実習不安の状態を把握することも必要であると考えられる。そのため本研究では、体調や社会的常識に関する項目も含めた尺度を構成する。

研究Ⅰでは、幼稚園教育実習に関する実習不安尺度を作成し、学生の実習不安の構造について検討することを目的とする。

2. 方法

- (1) 調査協力者：神奈川県内の幼稚園教諭の教職課程のある大学1・2年生414名（男性147名、女性251名、不明16名）。
- (2) 調査時期：初回の教育実習の2週間～1ヶ月前に実施した。
- (3) 調査内容：大野木・宮川（1996）の教育実習不安尺度を参考にして、幼稚園教育実習における実習不安を測定するための35項目を独自に作成した。「非常にあてはまる」から「全くあてはまらない」までの6段階評定で回答を求めた。
- (4) 手続き：授業の終了前に、学生の同意の下で、集団で実施した。

3. 結果と考察

(1) 幼稚園教育実習不安の構造

まず、調査項目35項目について、項目分析を行った。その結果、フロア効果のみられた項目、1項目を削除した。34項目について因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った。因子分析の結果、固有値の減衰状況（10.96, 2.51, 1.93, 1.52, 1.34, 1.17, 1.01…）、および因子の解釈可能性から5因子解を採用し、因子数を5に固定した。さらに、当該因子に.40以上の負荷量であることを基準に項目の選定を行い、再度因子分析を行った結果、最終的に25項目を採用した（表1）。

第1因子は、「子どもたちに受け入れられるか心配だ」などの項目に高い負荷がみられ、「子どもとの関係に関する不安」の因子と解釈した。第2因子は、「体調が狂いそうである」などの項目に高い負荷がみられ、「実習継続に関する不安」の因子と解釈した。第3因子は、「子どもたちが自分の保育についてきてくれるかどうか不安だ」などの項目に高い負荷が示され、「保育の実践に関する不安」に関する因子と解釈した。第4因子は、「どんな服装がよいのかわからず不安だ」などの項目に高い負荷が示され、「身だしなみに関する不安」の因子と解釈した。また第5因子は、「保育の流れを理解できるかどうか不安だ」などの項目に高い負荷が示され、「保育現場への適応に関する不安」の因子と解釈した。各因子に高い負荷量を示した項目数は、第1因子6項目、第2因子7項目、第3因子6項目、第4因子3項目、第5因子3項目であった。因子間の相関係数を求めたところ、全ての因子間で有意な正の相関（.23～.56）が認められた。

つぎに各因子に負荷量の高い項目から、項目の単純和による尺度構成を行い、5つの下位尺度を構成した。各下位尺度の内的整合性を検討するため、Cronbachの α 係数を算出した。その結果、子どもとの関係.88、実習継続.80、保育実践.80、身だしなみ.87、現場への適応.72と、いずれも比較的高い値を示した。このことから各下位尺度の内的整合性が確認されたと考えることができる。

表1. 幼稚園教育実習不安尺度の因子分析の結果（最尤法、プロマックス回転）（ $n=414$ ）

項目内容		F1	F2	F3	F4	F5
子どもとの関係 α=.88	子どもたちに受け入れられるか心配だ	.85	-.19	-.12	.06	.12
	子どもたちがうまくやっていけるか不安だ	.84	-.04	-.07	-.03	.14
	子どもと話ができるか心配だ	.80	.12	-.01	.02	-.16
	子どもたちの前でうまく話せるか不安だ	.65	.02	.16	-.02	-.01
	緊張してあがってしまい保育がすすまなくなるのではないかと 思う	.52	.05	.22	.09	-.04
	保育の途中で失敗をして子どもに馬鹿にされるのではないかと 思う	.47	.22	.10	.02	-.09
継続不安 α=.80	体調が狂いそうである	-.05	.83	-.12	-.03	.16
	実習中、病気をしてしまうのではないかと心配だ	.03	.71	.03	-.13	-.04
	プライベートな時間が減り最後まで続かないのではないかと 心配だ	.01	.66	-.08	.10	-.04
	実習園の雰囲気がいやになり出勤しなくなるのではないかと 心配だ	.08	.57	.15	-.07	-.15
	遅刻してしまうかもしれない	-.12	.49	.05	.08	-.01
	実習園の先生と意見が食い違って衝突するのではないかと 思う	-.07	.47	.17	.07	-.02
	体力的にもつか心配だ	.17	.46	-.23	.01	.20
保育の 実践 α=.80	子どもたちが自分の保育についてきてくれるか不安だ	.23	-.14	.69	.04	-.08
	保育教材がうまくつくれるかどうか不安だ	-.21	-.05	.67	.19	-.02
	保育中に予想外のことが起こったらパニックになるのではないかと 思う	.14	-.04	.56	-.17	.20
	保護者とうまく関われるか心配だ	-.05	.05	.55	-.08	.31
	気がつかないうちに子どもを分け隔てしてしまうのではないかと 思う	.14	.08	.53	-.02	.04
	子どものおしゃべりが多くなり收拾がつかなくなりそうだ	.08	.13	.45	.01	-.04
身だしなみ α=.87	どんな服装がよいのかわからず不安だ	.07	-.10	-.07	.87	.09
	どのような服装をしていけばよいのか不安だ	.01	.05	.11	.86	-.04
	服装がふさわしくないと注意されるのではないかと 思う	-.01	.23	.10	.58	.07
現場への 適応 α=.72	保育の流れを理解できるか不安だ	.02	-.04	.00	.11	.77
	実習現場に適応できるか心配だ	.19	.03	.08	-.01	.57
	保育に必要な専門知識が不足しているかもしれない	-.16	.06	.37	-.01	.41
		F1	F2	F3	F4	F5
因子間相関		F1	1.00			
		F2	.48	1.00		
		F3	.56	.55	1.00	
		F4	.26	.51	.47	1.00
		F5	.47	.37	.43	.23

(2) 下位尺度得点の基礎統計量と性差

各下位尺度得点の平均値と標準偏差、および α 係数と下位尺度間の相関係数を表2に示した。下位尺度得点の中で、「現場への適応」に関する不安が最も高かった。これは初回の教育実習前に調査を行ったことも関係しているのではないと思われる。尺度間の相関係数は、.35～.59の値であり、中程度の正の相関が示された。「子どもとの関係」と「保育の実践」の間が.59と最も高くなっており、両者には密接な関係があることが示唆される。大野木・宮川（1996）においても、「児童・生徒関係」と「授業実践力」との間で最も高い相関（.61）が示されており、幼稚園教育実習においても、先行研究と同様の結果が示されたと考えられる。

表2. 幼稚園教育実習不安の下位尺度の基礎統計量と α 係数
および下位尺度間の相関係数（ $n=414$ ）

下位尺度名	平均値	SD	α 係数	相関係数			
1) 子どもとの関係	3.55	1.23	.88	1)			
2) 実習継続	2.92	.94	.80	.46**	2)		
3) 保育の実践	3.87	.91	.80	.59**	.46**	3)	
4) 身だしなみ	3.26	1.20	.87	.39**	.50**	.48**	4)
5) 現場への適応	4.67	.85	.72	.49**	.37**	.54**	.35**

注) ** $p<.01$ * $p<.05$

またつぎに各下位尺度の性差について t 検定を行い、検討したところ、図1に示すように、「子どもとの関係」（ $t(397) = 4.96, p<.01$ ）、「現場への適応」（ $t(397) = 2.86, p<.01$ ）において性差のみが認められ、女性の方が男性に比べて幼稚園教育実習不安が高いことが示された。先行研究でも同様の結果が示されており、大野木・宮沢（1992）によると、教育実習不安尺度の「指導・技能・能力への不安」、「対児童生徒関係の不安」、「学校環境への不安」、「教師としての身だしなみ」のいずれにおいても女性が男性に比べて高いことが報告されている。教育実習不安のある側面においては、女性の方が男性よりも不安が高いことが報告されており、本研究でも同様の結果が示されたと考えられる。

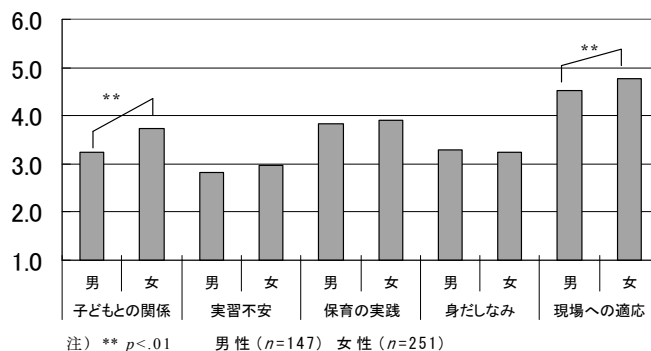


図1. 教育実習不安の下位尺度得点の性差

Ⅲ. 研究 2 : 教育実習不安尺度の構成概念妥当性の検討

1. 問題と目的

つぎに幼稚園教育実習不安尺度の構成概念妥当性を検討するため、保育者効力感、失敗恐怖、対人ストレスイベントとの関連を検討する。

まず保育者効力感との関連については、大野木・宮川（1996）が、教育実習不安尺度と自己効力感に関する下位尺度との間に負の相関関係があることを示している。「授業実践力」および「児童生徒関係」に関する実習不安は、自己効力感と負の相関を示している。また西松（2005）は、新規採用教員を対象に調査を行い、「授業実践力」や「児童生徒関係」の実習不安の低い教師は、高い教師に比べて、個人的教師効力感が高いことを報告している。これらの先行研究より、幼稚園教育実習の各下位尺度と保育者効力感との間には負の相関が認められるのではないかと考えられる。

つぎに失敗恐怖との関連について検討する。失敗恐怖とは達成動機の構成要素であり、失敗を避けることへの願望を表すものである。達成動機とは、評価を伴う達成状況において高いレベルで目標を達成しようとする形態の動機づけをいう。マレー（Murray, 1938）はこの達成動機を達成要求の観点から捉え、達成動機は「成功願望」と「失敗恐怖」の2つの欲求から構成されると論じた。「失敗恐怖」は達成目標や内発的動機づけに影響を与えることが指摘されている（田中・山内, 2000）。失敗への恐怖の高い学生は、幼稚園教育実習不安も高いことが予想される。したがって幼稚園教育実習不安の各下位尺度と「失敗恐怖」との間には正の相関が認められるのではないかと考えられる。

またつぎに、対人ストレスイベントとの関連を検討する。実習では子どもや教師、保護者など多くの人とかわるため、日頃対人ストレスを強く認識している人は、実習不安も高いことが想定される。大野木・宮川（1996）によると、「教育実習不安」と「対人不安感」との間には正の相関が認められており、対人不安の下位尺度「聴衆不安」と教育実習不安の下位尺度「授業実践力」(.50)「児童生徒関係」(.60)「身だしなみ」(.16)との間には正の相関が認められ、対人不安の下位尺度「相互作用不安」と教育実習不安の下位尺度「授業実践力」(.33)「児童生徒関係」(.48)「体調」(.22)との間にも正の相関が認められている。このようなことから、実習不安の高い人は、日頃から対人場面でストレスをより強く認識しているのではないかと考えられる。対人ストレスイベント尺度（橋本, 1997）には3つの下位尺度があり、「対人葛藤尺度」は「知人とけんかをした」というような他者の行動に起因する出来事に関するものであり、「対人劣等尺度」は、「相手が嫌な思いをしていないか気になった」というような対人関係において劣等感を生起させる出来事に関するもので（主体側の要因に起因する出来事）、「対人摩擦尺度」とは「自慢話や愚痴など聞きたくないことを聞かされた」といったような日常

頻繁に起こる気疲れや配慮を伴う出来事に関するものである。橋本（2000）は、対人葛藤、対人劣等は「社会的スキルの欠如」と関連することや、対人摩耗は「気遣いする頻度」と関連することを指摘している。以上より、社会的スキルの問題や気遣いする頻度が高く、日頃から対人ストレスイベントを経験しやすい人は、人とのかかわりの多い実習における実習不安も高いのではないかと考えられる。そこで幼稚園教育実習不安の下位尺度と対人ストレスイベントの下位尺度との間には正の相関が認められるのではないかと考える。

2. 方法

(1) 調査協力者：調査内容①②③については、神奈川県内の保育者養成校の大学2年生81名（男性24名、女性57名）に実施した。また調査内容①④については、神奈川県内の保育者養成校の大学1年生86名（男性32名、女性54名）に実施した。

(2) 調査時期：初回の教育実習の2週間～1ヶ月前に実施した。

(3) 調査内容：

①教育実習不安尺度：研究Ⅰで作成した幼稚園教育実習不安尺度（25項目）を用いた。

②保育者効力感尺度：三木・櫻井（1996）による保育者効力感尺度（10項目）を用いた。「ほとんどそうは思わない」から「非常にそう思う」までの5段階自己評定で実施した。

③達成動機尺度：田中・山内（2000）による達成動機尺度の「失敗恐怖」の下位尺度（5項目）を用いた。「全くあてはまらない」から「非常によくあてはまる」までの6段階評定で実施した。

④対人ストレスイベント尺度：橋本（1997）による対人ストレスイベント尺度改訂版「頻度」と「ストレス度」の得点をかけあわせたインパクトの得点を用いた。「対人葛藤」（8項目）、「対人劣等」（10項目）「対人摩耗」（5項目）の各下位尺度について、「頻度」（最近3ヶ月の間でどの程度の頻度で起こったのかを「全くなかった」から「しばしばあった」までの4段階評定で求めた）と、「ストレス度」（そのような出来事が起こったとき、どの程度ストレスを感じるかを「全く感じない」から「非常に感じる」までの4段階評定で求めた）の得点を算出した。この「頻度」と「ストレス度」得点をかけあわせた「インパクト」得点を用いた。

(4) 手続き：授業の終わりに、学生の同意の下で、集団で実施した。

3. 結果と考察

構成概念妥当性を検討するために、幼稚園教育実習不安の下位尺度と保育者効力感、達成動機、対人ストレスイベントとの関連を検討した（表 3）。

まず保育者効力感との関係については、幼稚園教育実習不安の下位尺度は「身だしなみ」以外の全ての下位尺度において保育者効力感との間に、仮説通り負の相関が認められた。特に「子どもとの関係」（ $r = -.44$ ）「保育の実践」（ $r = -.41$ ）に関する実習不安は、保育者効力感との間に、中程度の負の相関を示しており、子どもの反応や実践に関する不安が、保育者としての効力感と関係することが示唆された。また「身だしなみ」については、保育者効力感との関係は認められなかった（ $r = .02$ ）。「身だしなみ」に関する実習不安は、保育者効力感とは異なる側面を測定しているとも考えられる。先行研究（大野木・宮川, 1996）においても「身だしなみ」「体調」に関する実習不安は、自己効力感の下位尺度と低い相関もしくは有意な相関が認められなかったことが報告されており、本研究の結果は先行研究とおおよそ一致する結果であった。このことから幼稚園教育実習の下位尺度は、保育者効力感との間に構成概念妥当性を示す有意な関連が示されたと考えられる。

つぎに幼稚園教育実習不安の下位尺度と失敗恐怖との関連について検討した。「失敗恐怖」と全ての幼稚園教育実習不安の下位尺度との間で正の相関（ $r = .33 \sim .61$ ）が認められた。自分の能力が試されるようなときには不安になり、失敗を回避したいという「失敗恐怖」の高い学生は、幼稚園教育実習不安の全ての下位尺度得点が高いことが示され、幼稚園教育実習の下位尺度は、達成動機尺度の下位尺度「失敗恐怖」との間に構成概念妥当性を示す有意な関連が示されたと考えられる。

つぎに幼稚園教育実習不安の下位尺度と対人ストレスイベント尺度の下位尺度との関連について検討した。「実習継続」に関する実習不安と「対人葛藤」「対人劣等」「対人摩耗」との間には中程度の正の相関（ $r = .34 \sim .36$ ）が示された。また「身だしなみ」に関する実習不安と「対人劣等」「対人摩耗」との間にも中程度の正の相関（ $r = .32, .33$ ）が認められた。そして「子どもとの関係」に関する実習不安と「対人摩耗」との間に弱い正の相関（ $r = .28$ ）が示された。また「現場への適応」「保育の実践」に関する不安は、対人ストレスイベントの下位尺度と有意な相関は認められなかった。「現場への適応」や「保育の実践」に関する不安は、対人ストレスとはあまり関係のない側面の実習不安を測定していることが推察される。一方で、「実習継続」「身だしなみ」「子どもとの関係」に関する不安については、対人ストレスを感じやすい学生が抱える実習不安であることが推察される。

以上より、幼稚園教育実習不安尺度と関連する尺度との間に、有意な関連が示され、さらなる検討は必要であるが、構成概念妥当性が示されたといえる。

表 3. 幼稚園教育実習不安の下位尺度と関連する尺度との相関係数

教育実習不安尺度		子どもとの関係	実習継続	保育の実践	身だしなみ	現場への適応
保育者効力感尺度 $n=62$		-.44**	-.25*	-.41**	.02	-.33**
達成動機尺度 $n=80$	失敗恐怖	.44**	.36**	.61**	.33**	.41**
対人ストレス	対人葛藤	.18	.36**	.04	.23	-.00
イベント尺度	対人劣等	.08	.34*	.02	.32*	-.00
$n=53$	対人摩耗	.28*	.36**	.14	.32*	.14

注)** $p < .01$ * $p < .05$

IV. 研究 3 : 教育実習不安による学生の類型化

1. 問題と目的

幼稚園教育実習不安について、その構成要因や水準を明らかにし、学生がどのような不安をどの程度抱えているのかを捉え、学生のタイプによって異なる効果的な指導や心理的支援を検討するために、学生の類型化を試みる。個々の学生の幼稚園教育実習不安の下位尺度得点の水準に応じて学生を類型化し、それぞれの類型の特徴を検討する。

2. 方法

(1) 調査協力者、(2) 調査時期、(3) 調査内容、(4) 手続きは、研究 1 と同じ。

3. 結果

幼稚園教育実習不安の下位尺度得点を標準化し、その値に基づいて、*k-means* 法による Q モードのクラスター分析を行った。3 から 6 のクラスター数を設定し、分析を試み、各クラスターに含まれる対象者の数、クラスターの解釈可能性などから総合的に判断した結果、4 クラスターによる分類が、幼稚園教育実習不安の下位尺度のバランスの特徴を最も良く表していると考えられた。図 2 は、クラスター分析におけるクラスターごとの幼稚園教育実習不安尺度の標準得点の最終クラスター中心を示したものである。

各クラスターの特徴は以下の通りである。第 1 クラスター (93 名) は、全ての領域において不安が低い群であり、「全領域低不安型」とした。第 2 クラスター (120 名) は、継続不安と身だしなみに関する不安のみが高い群であり、社会人、職業人としてのあり方と関係する領域で不安が高い群であると考えられるので、「社会人領域不安型」とした。第 3 クラスター (98 名) は、子どもとの関係、保育の実践、現場への適応といった、保育の内容に関する不安だけが高い群であり、保育の専門的力量と関係する領域に不安が高い群と考えられるので、「保育領域不安型」とした。また第 4 クラスター (102 名) は、全ての領域において不安が高い群であり、「全領域高不安型」とした。

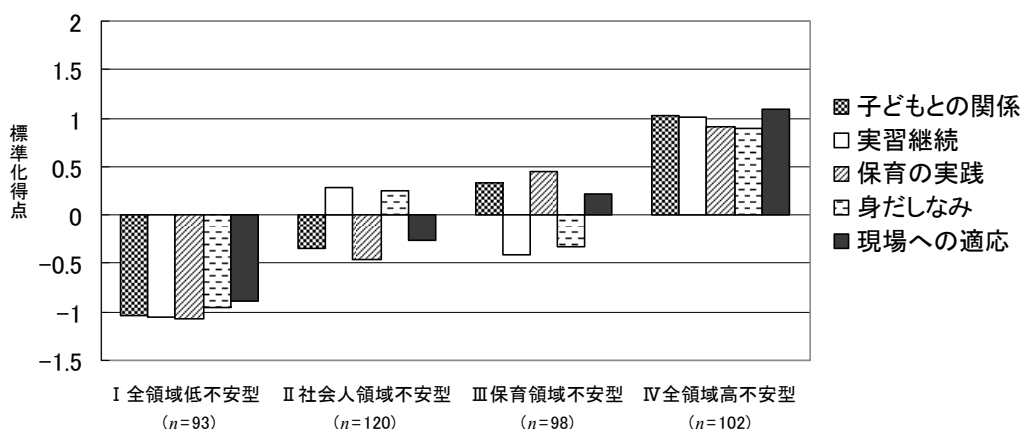


図 2. 幼稚園教育実習不安尺度の各クラスターの特徴

V. 全体的考察

本研究では、「子どもとの関係」「実習継続」「保育の実践」「身だしなみ」「現場への適応」の 5 つの下位尺度得点からなる幼稚園教育実習不安尺度を作成した。また 5 つの下位尺度得点をもとに学生の類型化を試みたところ、「全領域低不安型」、「社会人領域不安型」「保育領域不安型」、「全領域高不安型」の 4 クラスターによる分類が妥当であると判断された。

つぎに、幼稚園教育実習不安の類型別に必要とされる支援について、関連する変数との相関（表 3）に基づいて検討を行う。まず社会人領域の不安が高い学生（社会人領域不安型）は、「実習継続」「身だしなみ」に関する不安が高い学生である。「実習継続」「身だしなみ」は対人ストレスイベント尺度と正の相関が認められている。対人ストレスイベント尺度の「対人葛藤」、「対人劣等」は「社会的スキルの欠如」と関連することや、「対人摩擦」は「気遣いする頻度」と関連することを指摘されている（橋本，2000）。このようなことから、社会人領域の不安が高い学生については、社会的スキルの向上を図ることが望ましいのではないかと考えられる。玉瀬・角野（2005）は、社会的スキルの中でも特に「説得・交渉」のスキルを向上させることが対人ストレスの低減に有効であることを示している。以上より、社会人領域の不安が高い学生については、「説得・交渉」に関するスキルの向上を図る指導を行うことが望ましいと考えられる。また社会人領域の不安が高い学生は、社会的スキルの欠如等により、実習先の保育者との関係を適切に築くことができないことが想定される。そのため実習中に生じる様々な葛藤やとまどいを保育者としての成長につなげることができず、実習への意欲を低下させ、精神的・身体的にダメージを受ける可能性が高いと考えられる。このようなことから社会人領域の不安が高い学生には、実習で学生が抱いた不安などをひろいあげる方策を検討し、必要

に応じて個別の心理的支援を行う必要もあるのかもしれない。

つぎに保育内容領域の不安が高い学生（保育領域不安型）は、「子どもとの関係」「保育実践」「現場への適応」に関する幼稚園教育実習不安が高い学生であり、これらの下位尺度は保育者効力感との負の相関が認められる項目である。「保育実践」「子どもとの関係」に関する実習不安の低減には、保育の専門的力量を高めることが必要となると考えられる。そのためには自らの保育者効力感を高めることができるように専門科目を学んでいくことが重要であると考えられる。そのためには講義と実習（実際の体験、代理的体験を含む）による循環的な学びを円滑にすすめることができるように支援していくことが必要ではないかと考える。ただし今回の調査は初回の幼稚園教育実習前の実習不安を測定しているため、これから講義や実習を重ねて学びを深めていくことで、幼稚園教育実習不安が低減する可能性があると考えられる。大野木・宮川（1996）による先行研究でも、教育実習不安尺度のすべての下位尺度得点が教育実習後に低くなることが報告されている。また西松（2008）も、教育実習により「授業実践不安」と「児童生徒関係不安」が低下することを示している。また三木・桜井（1998）は、幼稚園教育実習や保育実習によって、保育者効力が高まることを報告している。以上の先行研究からも、保育内容領域高不安型の学生には、講義や実習を通じて専門性を高めることができるように支援していくことにより、幼稚園教育実習不安が低減する場合もあるのではないかと推察される。

つぎに、全領域の不安が高い「全領域高不安型」の学生には、幼稚園教育実習不安の全ての下位尺度が「失敗恐怖」と正の相関を示していたことから、失敗を許容し、挑戦することを推奨するような環境を提供することが、幼稚園教育実習不安を低減させるためにも有効であるのではないかと考えられる。また、上記の2つの類型に有効であると考えられた支援も有効であるのではないと思われる。具体的には、社会的スキルの向上を図り、個別の心理的な支援を行う一方で、講義や実習を通じて保育者効力感を高めることができるように支援していくことが求められるのではないかと考える。

最後に全領域の不安が低い「全領域低不安型」の学生については達成動機が全般的に低い場合もあるので、背景にある要因を精査して対応する必要があるだろう。

以上のように、幼稚園教育実習不安の類型ごとに、個々の学生に対応した心理的支援を検討する必要があることが示唆された。今後、さらに各類型の特徴について検討を重ね、具体的にどのような指導ができるのか、指導の有効性についての検討も行っていく必要があるだろう。

また、学生の入学時から卒業時までの縦断的な検討を行い、実習前の実習不安が実習体験の意味づけにどのような影響を及ぼすのか、またどのような実習体験が実習後の実習不安を低減させることに有効であるのか、そして大学での学びが実習不安を低減させることにつながるのか検討していく必要があると考える。

〈引用文献〉

- 1) 長谷部比呂美 2007 保育実習に関する学生の意識について—実習不安を中心として— 淑徳短期大学研究紀要, **46**, 81-96.
- 2) 橋本 剛 1997 大学生における対人ストレスイベント分類の試み 社会心理学研究, **13**, 64-75.
- 3) 橋本 剛 2000 大学生における対人ストレスイベントと社会的スキル・対人方略の関連 教育心理学研究, **48**, 94-102.
- 4) 前原武子・平田幹夫・小林稔 2007 教育実習に対する不安と期待、そして実習のストレスと満足感 教育実践総合センター紀要, **14**, 211-224.
- 5) 三木知子・桜井茂男 1998 保育専攻短大生の保育者効力感に及ぼす教育実習の影響 教育心理学研究, **46**, 203-211.
- 6) Murray, H. 1938 *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- 7) 西松秀樹 2005 教師効力感と不安に関する研究 滋賀大学教育学部紀要, **55**, 31-38.
- 8) 西松秀樹 2008 教師効力感、教育実習不安、教師志望度に及ぼす教育実習の効果 キャリア教育研究, **25**, 89-96.
- 9) 大野木裕明・宮川充司 1996 教育実習不安の構造と変化 教育心理学研究, **44**, 454-462.
- 10) 大野木裕明・宮沢秀次 1992 教員養成系学生の教育実習不安と教育観に関する調査的研究 福井大学教育学部紀要, **44**, 59-82.
- 11) 鈴木香奈恵・仲本美央 2005 幼稚園教育実習に関する研究 (1) 実習前の不安感について 埼玉純真女子短期大学研究紀要, **21**, 39-44.
- 12) 玉瀬耕治・角野文宣 2005 対人ストレスとアサーション、セルフコントロールの関係 教育実践総合センター研究紀要, **14**, 37-41.
- 13) 田中あゆみ・山内弘継 2000 教室における達成動機、目標志向、内発的興味、学業成績の因果モデルの検討 心理学研究, **71**, 317-324.
- 14) 谷川夏美 2010 幼稚園実習におけるリアリティ・ショックと保育に関する認識の変容 保育学研究, **48**, 96-106.
- 15) 富安浩樹 1995 教育実習体験による進路決定自己効力の変容に関する研究 日本教育心理学会総会発表論文集, **37**, 583.

注) この論文の一部は、日本特殊教育学会第49回大会で発表を行った。